

**PIBID COMO *LOCUS* DE EXPERIÊNCIA**

Márcia Lima de Oliveira Sampaio<sup>51</sup>  
(UESB)

Marina Helena Silva Chaves<sup>52</sup>  
(UESB)

**RESUMO**

Este artigo tem como fim discutir a importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação do futuro professor e, para tanto, faremos uma reflexão a partir do entendimento do PIBID como *locus* de experiência. A princípio, o termo *locus* parecerá inadequado à proposta do artigo, prevendo isso lançamos mão de duas perguntas: Como o PIBID pode se constituir *locus* sendo ele um programa? Qual o caráter de espacialidade que o PIBID tem para ser concebido como lugar? Aclararemos estas indagações recorrendo aos conceitos de lugar e espaço apresentados por Tuan (1983) e Augé (1994). O compromisso com a proposta desse programa e o entendimento de que ações inovadoras devem sair das margens periféricas para alcançar outros espaços foram fatores que motivaram a elaboração deste trabalho. Assim, propomos a transgressão do termo *locus* objetivando ampliar o caráter espacial que o PIBID ocupa no processo formativo do bolsista, bem como a visibilidade dos seus efeitos na rotina pessoal e acadêmica do graduando. Destacaremos os efeitos do caráter formativo desse *locus* de experiência – PIBID, sob quatro aspectos: no campo da subjetivação; no respeito à diversidade e singularidades de cada ser; na construção de significados a partir das intervenções pedagógicas mediadas pelo bolsista de iniciação à docência (ID); nas relações estabelecidas entre teoria e prática pelo processo da pesquisa-ação. Dessa forma, O PIBID configura-se como um indutor que fomenta transformações pessoais e profissionais ancoradas numa *práxis* crítico-transformadora, diante da qual cada bolsista ID torna-se protagonista de/em sua formação.

**PALAVRAS-CHAVE:** PIBID. *Locus* de Experiência. Formação de Professor.

---

<sup>51</sup> Especialista em Psicopedagogia (UESB). Supervisora do Subprojeto Interdisciplinar do PIBID, linha de ação Educação Especial, lotada no Centro Estadual de Educação Profissional Régis Pacheco (CEEP Régis Pacheco). Núcleo de Estudos sobre a Deficiência, Acessibilidade e Direitos Humanos (NEDADH/CRDH). PIBID/CAPES. Email: [marcialottus@hotmail.com](mailto:marcialottus@hotmail.com)

<sup>52</sup> Doutora em História (UFBA) e Especialista em Acessibilidade Cultural (UFRJ). Coordenadora da Linha de Ação Educação Especial da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Jequié. Núcleo de Estudos sobre Deficiência, Acessibilidade e Direitos Humanos (NEDADH/CRDH). PIBID/CAPES. Email: [marina\\_helenasilva@hotmail.com](mailto:marina_helenasilva@hotmail.com)



## INTRODUÇÃO

Após dezoito meses de atuação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Interdisciplinar, linha de ação Educação Especial, somos instigados a refletir sobre a importância desse programa para a formação do professor e, para tanto, propomos uma reflexão a partir do entendimento do PIBID como *locus* de experiência.

O uso do termo *locus*, neste caso, é proposital, portanto, não se constitui um erro conceitual. Nossa tentativa é que ao transgredi-lo possamos dar amplitude ao caráter espacial que o PIBID ocupa no processo formativo do bolsista e à visibilidade dos seus efeitos da rotina pessoal e acadêmica do futuro professor.

A indagação que inevitavelmente o primeiro parágrafo sugere é: Como o PIBID pode se constituir *locus* sendo ele um programa? Que caráter de espacialidade o PIBID teria para que fosse concebido como lugar?

Esses questionamentos são plausíveis, admitimos. Por isso, como ponto de partida, pretendemos fundamentar a transgressão sugerida para que encontremos respaldo teórico contundente, capaz de elucidar a proposta da nossa reflexão. É pertinente ressaltar que nosso objetivo não é ampliar a discussão quanto ao tema *espaço* e *lugar*, todavia nos deter apenas no caráter conceitual dos vocábulos e, a partir deles, defender nossa tese inicial. Assim, caminharemos de forma mais segura na defesa dos argumentos por nós elencados para dar respaldo confiável a nossa proposição.

## PIBID COMO *LOCUS* DE EXPERIÊNCIA: SIGNIFICAÇÃO E EFEITOS

Na compreensão de Tuan (1983) o conceito de *espaço* e o conceito de *lugar* são interdependentes não sendo possível, portanto, entendê-los isoladamente. O autor entende que *espaço* é o cenário material e quando este possibilita a experiência substancial, efetiva e significativa transforma-se em *lugar*. É a experiência, portanto, a



linha tênue, divisória que diferencia o conceito de *espaço* e *lugar*. Tuan (1983) explicita ainda dois aspectos que caracterizam o vocábulo *lugar*: o valor a ele atribuído e o tempo.

A visão antropológica de Augé (1994) também contribui com nossa discussão quando assevera que se um lugar pode se definir como identitário, relacional e histórico, um espaço não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico. Ele se caracteriza por ser um não-lugar.

Ora, baseados nas contribuições quanto à definição do vocábulo *lugar* e conseqüentemente *espaço*, apresentadas pelos autores citados, como não podemos outorgar ao Programa em questão um caráter espacial, valorativo e temporal? Como se furta ao reconhecimento de que esse Programa traz um sentimento de pertença aos envolvidos, uma vez que valoriza sua cultura e, portanto as suas experiências, ao mesmo tempo que forja seu caráter sob as bases de uma cultura formativa, permitindo-lhes fazer história pessoal, coletiva e profissional?

PIBID, embora programa, configura-se como cenário porque consegue se materializar como espaço ocupado, no mínimo, em duas de suas rotinas: na Universidade e nas escolas da educação básica. Nesses espaços, os bolsistas ID fundem teoria e prática por meio das intervenções pedagógicas mediadas pelo supervisor e orientadas pelo coordenador.

Esta materialização do PIBID nos espaços citados só é possível pela presença de pessoas que se identificam com sua proposta, que se permitem vivenciar as possibilidades desse espaço para significá-lo, ressignificá-lo, qualificá-lo e transformá-lo em *lugar*. Os conceitos apresentados pelos autores possibilita-nos inferir que *Lugar* é onde depositamos nossa subjetividade, nossa singularidade, onde interagimos com nossos pares, onde nos apropriamos de uma condição dual – somos aprendentes e concomitantemente disseminamos conhecimento, por meio da cultura individual e coletiva. Esta experiência se efetiva de fato porque os atores aqui citados estão alocados a um Programa que os reveste de prerrogativas. Assim, dessa forma, é este Programa que a priori, acessa, possibilita e dá ponto de partida ao bolsista para a experiência espacial, relacional, identitária e histórica, aqui mencionada.



Com estas ressalvas podemos agora travar um diálogo com o leitor deste artigo numa base de confiança. Entendemos o PIBID como um espaço/lugar que fomenta transformações pessoais e profissionais ancoradas numa práxis crítico-transformadora diante da qual cada bolsista de iniciação à docência (ID) torna-se protagonista de/em sua formação.

Graduandos de licenciatura e alunos da educação básica se configuram como os atores de um processo construtivo, colaborativo e inovador, diante do qual o PIBID se faz cenário por meio do chão da escola e o viés de atuação é a educação especial numa perspectiva inclusiva.

O PIBID é *locus* de experiência quando possibilita ao bolsista a imersão no seu futuro campo de atuação profissional para que se descortine diante dele, na lida de cada dia, o cotidiano de um dos espaços de aprendizagem onde a diversidade está estampada de forma intensa, viva e realista. Reveste-se de *locus* de experiência quando os erros não decretam uma sentença negativa, desprovidos de sentido, mas transformam-se em caminhos para ressignificar contextos e ajustar rotas para o alcance dos objetivos propostos. Tal condição ocorre quando mune o graduando de um aporte teórico que será um dos pilares que sustentarão sua consciência crítica e postura profissional. Contudo, não o faz em detrimento à prática, pois os dois caminham juntos.

A dinâmica que move o PIBID não teria sentido se não provocasse nos envolvidos um *pensamento inquietante*, o qual gera transformações de dentro para fora. Assim, o primeiro efeito desse *locus* de experiência se dá no campo da subjetivação, do “eu” conquistado e conclamado ao “chamado” da docência. Este, num primeiro momento, para uns, assustador; para outros, o confronto entre fantasia e a realidade desvelada; ou, talvez, ainda para alguns, o choque da prática que procura acomodar as teorias estudadas, contestadas, debatidas, aprendidas e apreendidas na universidade.

Acreditamos que esse é um momento em que reflexões profundas acontecem; decisões temporárias ou permanentes, equivocadas ou não, acham guarida nas escolhas e, nos altos e baixos dessa construção/reconstrução, um forjamento pessoal se processa. O graduando, no afã de encontrar sentido para o contexto da educação básica a sua



volta, naturalmente, vai editando, reeditando e ressignificando primeiramente as estruturas subjacentes do seu interior para dar sentido à sua subjetivação, montando uma base psicológica que lhe possibilite a profissionalização como compromisso:

- *Pessoal* - que direciona os objetivos de vida;
- *Filosófico* - Que ser humano queremos formar? De que educação estamos tratando?
- *Político* - Qual o projeto de educação que estamos defendendo? Qual a função social da escola?
- *Pedagógico* – o enfoque no planejamento para atender a diversidade; metodologia, sistematização do conteúdo programado e avaliação numa perspectiva emancipatória.

E, num efeito circular, tudo à nossa volta movimenta-se: transformamos e somos transformados nesse *locus* de reflexão, estudo, prática e pesquisa. Assim, corroboramos com o pensamento de Dewey (1978) quando defende que a educação acontece através de um contínuo reorganizar e reconstruir das nossas experiências.

O segundo efeito desse *locus* de experiência acontece quando - para além das informações e conhecimentos socializados nas rodas de estudos, que ocorrem semanalmente - assumimos no espaço escolar uma postura de respeito à diversidade e singularidades de cada ser; desmistificamos conceitos e preconceitos no que tange à deficiência; compreendemos a deficiência como produto social; militamos pela causa da pessoa com deficiência, a qual foi historicamente vituperada e oprimida durante séculos; e, finalmente, lutamos pela garantia dos direitos conquistados por essas pessoas, pois são direitos humanos, são direitos inalienáveis.

O universo educacional favorece a consolidação de posturas comprometidas com os direitos humanos. Assim, a educação, segundo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2013, p.12), tem o privilégio de formar e consolidar os princípios, os valores e as atitudes capazes de transformar cada ser humano, no humano que queremos ver respeitado em todas as dimensões da vida.

A construção de significados a partir das intervenções pedagógicas mediadas pelo bolsista ID constitui-se o terceiro efeito do PIBID como *locus* de experiência. Esse é,



sem dúvida, o ápice do nosso trabalho: o contato direto com o aluno e com suas demandas pedagógicas e, podemos ir mais além, demandas sociais, psicológicas, pessoais... A educação não pode dividir o ser, deve vê-lo como um ser holístico, inteiro e não fragmentado. É nossa responsabilidade mediar o conhecimento, porém se esse indivíduo apresentar outras demandas, que não de aprendizagem, devemos ser sensíveis e atentos para orientar a família e encaminhar a profissionais competentes. Sobre isso Flowers e Shiman (2007, p. 256) explicitam:

Desenvolver nos futuros professores uma compreensão de que trabalhar com crianças requer um grau cada vez maior de cooperação interprofissional, não só com colegas professores, mas também com aqueles que trabalham nos serviços sociais e de saúde, permitindo que os professores adquiram as habilidades de colaboração e de defesa necessárias.

As intervenções pedagógicas realizadas pelos bolsistas ID estreitam a relação teoria/prática construindo significados. É nesse momento, de fato, que está o cerne do nosso trabalho. Aqui também está o ponto nevrálgico. Se o bolsista interiormente não se entrega às agruras e triunfos da docência e não internaliza de forma consciente a máxima de *que estão sendo formados para a diversidade, não para a padronização*, todo o esforço a ser empenhado posteriormente perde a relevância e o sentido.

A construção de significados, por meio do estreitamento, se estabelece também na relação bolsista ID/aluno da educação básica, a qual está ancorada no tripé da afetividade, do respeito e da confiança. Esse é um dos elos que fortalece o processo ensino-aprendizagem e que não pode falhar, pois os resultados dos objetivos propostos nos planos de intervenção também dependem dele. Nesse sentido, concordamos com Penteado (1996, p. 165) quando afirma que dentre as competências a serem construídas e desenvolvidas por um professor encontra-se a capacidade de desenvolver uma relação professor/aluno propícia ao processo de ensino-aprendizagem.

Esta relação saudável possibilita, portanto, que cada estratégia pedagógica pensada, estudada, criada e aplicada aponte para um só fim - garantir à pessoa com



deficiência a aprendizagem, o preenchimento de lacunas ainda observadas em seu percurso escolar e instrumentalizá-la para exercer a sua cidadania de forma plena.

O quarto e último efeito do PIBID como *locus* de experiência que apontamos, acontece no processo da pesquisa-ação. As relações estabelecidas entre teoria e prática, bem como a relevância da pesquisa no processo de formação vai moldando o caráter investigativo do bolsista fomentando a busca por respostas, instigando a socialização dos resultados obtidos nas intervenções em congressos, seminários, fóruns e em outros tantos espaços. Nesse aspecto, o PIBID é um indutor que contribui na formação do professor-investigador.

O bolsista ID desenvolve, diante da realidade contextual, atitudes críticas, autônomas, criativas, colaborativas e comprometidas politicamente com uma formação ética, humana e estética. E nesse particular, a universidade, enquanto instituição social e partícipe direta desse processo de formação, cumpre seu papel, ainda que se considere a iminente necessidade de implementar outras medidas no âmbito do ensino, pesquisa e extensão. Esse compromisso está explicitado no Plano Nacional de Direitos Humanos (2013, p. 29):

...as universidades brasileiras, especialmente as públicas, em seu papel de instituições sociais irradiadoras de conhecimento e práticas novas, assumiram o compromisso com a formação crítica, a criação de um pensamento autônomo, a descoberta do novo e a mudança histórica.

Macedo (2012, p. 70), citando Bernard Honoré, faz uma alerta salutar para que experienciemos a formação sob uma perspectiva reflexiva, diante da qual fechemos as possibilidades do olhar ingênuo, que se farta de respostas simplistas, e nos apropriemos dos questionamentos, das investigações e da concepção da formação “como um fenômeno a se descobrir”.

## CONCLUSÕES

Jorge Larrosa Bondía (2011, p. 21), em seu texto *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, traduz perfeitamente o que foi elucidado até aqui e nos apropria da



ISSN: 2175-5493

## XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

certeza de que todos os efeitos elencados anteriormente são experiências proporcionadas por esse *locus* de formação que é o PIBID:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

Daí entendemos que a grande maioria de bolsistas que experiencia o PIBID e o concebe como *locus* de experiência, lugar de aprendizagem e transformações, espaço de (re)construção de significados para o exercício da docência, assume, indubitavelmente, o protagonismo da sua formação, transforma realidades, faz história e vai deixando legados pelos caminhos percorridos a partir de então.

### REFERÊNCIAS

- AUGÉ, Marc. Não-lugares. Introdução a uma antropologia da supermodernidade, 3. ed. Campinas: Papirus, 1994.
- BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência. In: Revista Brasileira de Educação (*on line*). 2002, n<sup>a</sup> 19. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003)>. Acesso em: 27 abr 2015.
- BRASIL. Plano Nacional de educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2013.
- DEWEY, J. Vida e educação. São Paulo: Melhoramentos/MEC, 1978.
- FLOWERS, SHIMAN. Educação de Professores e a Visão de Direitos Humanos. In: CLAUDE, Richard Pierre. & ANDREOPOULOS, George J. (Orgs.). Educação em Direitos Humanos para o Século XXI. São Paulo: Edusp, 2007.
- MACEDO, R.S. Atos de Currículo e Formação: o príncipe provocado. In: Revista Teias, 2012, v. 13, n.27. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1088>>. Acesso em: 08 out. 2014.



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

PENTEADO, H. D. Jogo e formação de professores: videopsicodrama pedagógico. In: KISHIMOTO, Tizuko Mochida (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1996.

TUAN, Yi-fu. Espaço e lugar: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.